



CRESALC
Apartado Postal 62090, Caracas 1060, Venezuela
Telfs.: 284.29.68 - 284.50.75

EDUCACION
COMO CONSTRUCCION SOCIAL
DEL CONOCIMIENTO

~~Ultimo~~
~~ejemplar~~

CARN
MAR
ANTO
TIRS

Minerva: aquí te
dejo el ejemplar que
habia q. scanear.

Camuelly

CRESALC

CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCA-
CION SUPERIOR EN AMERICA LATI-
NA Y EL CARIBE • REGIONAL CENTER
FOR HIGHER EDUCATION IN LATIN
AMERICA AND THE CARIBBEAN •
CENTER REGIONAL POUR L'ENSEIG-
NEMENT SUPERIEUR EN AMERIQUE
LATINE ET LES CARAIBES.



DESARROLLOS TEORICOS RECIENTES EN EL CAMPO SOCIO-EDUCATIVO

Carmen García-Guadilla

INTRODUCCION

En los actuales momentos existen ya una serie de trabajos que dan cuenta de lo producido en las teorías socio-educativas desde los años cincuenta. En inglés, los trabajos que quizás han sido más difundidos por sus importantes esfuerzos de sistematización, han sido los trabajos de Paulston (1975); Karabel & Halsey (1977) y, recientemente, el de Giroux (1983). En español se conoce: la traducción del artículo de Paulston; una recopilación elaborada por autores mexicanos (González & Torres, 1981); y, próximos a salir, existen dos trabajos, uno dirigido fundamentalmente a destacar el papel de los paradigmas socio-educativos en América Latina (Tedesco, 1986); y otro donde se hace una comparación entre los paradigmas socio-educativos en los países centrales y los de América Latina (García-Guadilla, 1986).

La literatura recién mencionada da cuenta de la importante producción en esta área del conocimiento de los últimos treinta años. Al mismo tiempo, y tomando en cuenta las publicaciones más recientes, es posible también observar el agotamiento de la mayoría de los paradigmas teóricos, tanto los que emergieron en la primera etapa (teoría funcionalista, capital humano y empirismo metodológico), como las teorías que surgieron como críticas a las anteriores (teorías de conflicto de corte neo-marxista en el caso de autores marxistas norteamericanos, la "nueva sociología de la educación" inglesa, y las teorías culturalista y marxista, en el caso francés).

Las teorías que emergieron en el primer período (llamadas en ciertas oportunidades "teorías tradicionales") coincidieron con lo que algunos autores han llamado "la edad de la inocencia", para referirse al período en el cual se creía que la educación era uno de los principales elementos que ayudaba a superar las injusticias sociales (Véase Weiler, 1977). El segundo período, vinculado con la emergencia de las teorías críticas, se corresponden con lo que el autor mencionado llama "la edad del escepticismo", esto es, el descubrimiento de la educación como un factor que reforzaba las desigualdades sociales.

Actualmente, en los ochenta, entramos en una etapa, llamada por al-

gunos autores "la edad del activismo" (Weiler, 1985). Otros autores se refieren a los momentos actuales como la etapa que presenta como deseable el "descubrimiento del valor de lo posible" (Tedesco, 1985).

El sentimiento de la necesidad de actuar, dentro de los límites de las posibilidades reales, es una forma de querer superar la esterilidad que producen las proposiciones críticas cuando éstas ya han logrado el objetivo de aclarar las situaciones de dominación. Frente a ello, los mismos autores que han mantenido las posiciones más críticas, se sienten con la responsabilidad de hacer propuestas posibles, esto es, de actuar sobre lo posible dentro de lo socialmente justo. Un ejemplo de esta posición es la reciente propuesta de un grupo de intelectuales franceses, entre los que se encuentra uno de los más conocidos sociólogos críticos de la educación, Pierre Bourdieu, en relación a medidas a tomar en el sistema educativo francés (Véase *Le Rapport du Collège de France*, 1985).

TEORIAS SOCIO-EDUCATIVAS EN LA DECADA DE LOS OCHENTA: DE LA POSICION ANALITICA A LA BUSQUEDA DEL ACTIVISMO POSIBLE

Las teorías críticas que gozaron de una cierta hegemonía en los años setenta —y que surgieron como alternativa a las teorías tradicionales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta— están siendo cuestionadas en la presente década, por un cierto agotamiento de su capacidad analítica, en algunos casos, y por su incapacidad de acción transformadora, en otros.

Sin embargo, si bien lo anterior es cierto, al mismo tiempo no se puede negar que actualmente existe un cúmulo de conocimientos sobre la problemática socio-educativa que permite visualizar un panorama bastante importante en cuanto al manejo de recursos analíticos que no se tenían hace sólo pocos años. Profundizar este fenómeno es uno de los retos que se plantea la década de los ochenta.

Las proposiciones teórico-metodológicas vigentes en los comienzos de la presente década vienen de: a) los nuevos aportes de las teorías del Currículum Oculto; b) los nuevos aportes de las teorías de la Socialización; c) la teoría de la Resistencia; d) la Investigación Participativa. Los dos primeros grupos de teorías están vinculados a la necesidad de incorporar nuevos elementos en el constructo analítico de las teorías; el segundo grupo está orientado más bien a la idea de transformación que deben tener las acciones educativas, tanto en lo pedagógico estrictamente hablando, como en la investigación. Sin embargo, como se verá en el transcurso de la exposición de este trabajo, se puede decir que estos nuevos desarrollos no representan rupturas significativas, como fue el caso en el surgimiento de las

teorías críticas de la década anterior. En el presente caso se podría decir más bien que los nuevos desarrollos representan aportes que se incorporan en forma compatible —no conflictiva— con los conocimientos anteriores.

Por otro lado, es interesante observar cómo existen relaciones importantes entre cada uno de estos espacios de reflexión. Así las teorías del currículum oculto de los años setenta, al concebir la educación como un conocimiento impuesto —más que voluntario— tienen que apropiarse más efectivamente del concepto de socialización. En la década anterior, las relaciones entre currículum oculto y socialización se explicaba, en algunos casos, a través de las relaciones sociales escolares, internalizadas por los alumnos (según la corriente neo-marxista norteamericana); en otros casos, el proceso oculto de socialización, se explicaba a través de una teoría sistemática de la ideología (Althusser). En la década actual, la relación entre currículum oculto y socialización se establece a través de la necesidad de entender las significaciones de los objetos (currículum) y las subjetividades de los agentes (estudiantes), a niveles más profundos.

Por otro lado, para entender con mayor claridad las relaciones de dominación —denunciadas en la década anterior a través de conceptos como violencia simbólica, legitimación de la cultura de los grupos dominantes, etc.— es preciso extender el análisis de la ideología (vinculada con procesos invisibles —simbólicos— en una buena parte de las veces) a los procesos observables a través de signos, de construcción de significados y su materialización a través de los productos que vehiculizan el conocimiento. Esta concepción, en la cual la semiología sirve de apoyo teórico-metodológico, propone la necesidad de desconstruir los conceptos, como una manera de atacar la opacidad del conocimiento en tanto que objeto. La incorporación de la semiología al estudio del currículum intenta presentarse como un paso importante que lleva del "representacionismo superestructural" —concepto que engloba las deficiencias de las teorías reproductivistas— al análisis de los aspectos significativos de la producción del conocimiento.

Ahora bien, profundizar en los nuevos retos que plantean las nuevas incorporaciones analíticas, tanto en las teorías del currículum, como en las vinculadas con acciones transformadoras —teorías de la resistencia y teorías de la educación e investigación participativas— crea la necesidad de entender cómo se constituyen las subjetividades de los agentes sociales —esto es, aquellas dimensiones conscientes e inconscientes que forman la conducta del estudiante.

Las teorías de la socialización aquí presentadas, representan dos tipos de orientaciones: a) las teorías de socialización propiamente tales, que destacan la dimensión significativa de la incorporación de lo social —bien consciente o inconsciente; 2) aquellos enfoques que recién toman en cuen-

ta formas de vehicular nuevos constructos socializables: la telecomunicación y la informática microcomputacional.

También las teorías del currículum y socialización tienen que ver estrechamente con proposiciones de acción transformadora. Dentro de las teorías que propugnan el desarrollo de acciones transformadoras en la educación, presentamos a la Teoría de la Resistencia (propuesta por autores norteamericanos), y la Investigación Participativa (netamente latinoamericana). Ambas corrientes tienen influencia de Paulo Freire, en cuanto a su concepción de una pedagogía que libera de la opresión. Sin embargo, los matices de la opresión son algo diferentes en ambas concepciones, ya que mientras en el caso norteamericano el sujeto a transformar es el estudiante en general; en el caso de la educación e investigación participativa que sigue a Freire, los personajes centrales a liberar, son los sectores populares. La característica principal de la teoría de la resistencia (norteamericana) es la de desarrollar actitudes de vigilancia y estrategias de oposición frente a las situaciones de dominación en el ámbito escolar. Ello significa también modificaciones tanto a nivel de las relaciones dentro de las escuelas como en la vigilancia frente a la construcción del currículum, esto es, en las formas de seleccionar, organizar y transmitir el conocimiento. La característica principal, tanto de la educación como de la investigación participativa, es la de situar al sujeto en la perspectiva de ser agente de su propia transformación. Ello significa modificaciones curriculares que impliquen una vinculación con el entorno social, con la producción y con la organización de la vida cotidiana.

Nuevos Aportes de las Teorías del Currículum Oculto

Las teorías del currículum oculto enfocadas desde el punto de vista de: a) la forma en que una sociedad selecciona, clasifica y distribuye el conocimiento educativo, y b) como formas ocultas de dominación; difieren —en objetivo— a los enfoques curriculares formales vinculados con diseños y planificación pedagógica. Mientras estos últimos enfoques —los vinculados con diseños y planificación— se refieren estrictamente a la construcción e implantación de planes y programas pedagógicos, las teorías del currículum a las que nos vamos a referir en este apartado, implican el análisis de formas de comunicación y mensajes que están implícitas en la construcción de los currícula.

Los teóricos críticos de los años setenta ya habían señalado —desde diferentes perspectivas— cómo la educación ejerce funciones que favorecen a determinadas clases sociales en detrimento de otras. Estos análisis funda-

mentalmente se planteaban de la siguiente manera:

1. *A través de las formas cómo se selecciona y organiza el conocimiento:* a) la particular institucionalización en el currículum de las formas de conocer, hablar, etc. (Bourdieu); b) por la estructuración de ciertos tipos de currícula: integrado, parcelado, de serie, etc. (Bernstein); c) producción de ciertas clases de conocimiento técnico necesario para la acumulación del capital económico así como para la legitimación del poder existente (Apple).

2. *A través de formas de distribución del conocimiento:* existencia de diferentes redes escolares (Baudelot/Establet).

3. *A través de formas de transmitir el conocimiento:* a) transmisión de valores, actitudes, creencias, etc., acordes con la división social del trabajo (Bowles, Gintis, Levin); b) legitimación de determinados códigos socio-lingüísticos en la comunicación escolar (Bernstein).

Como contribuciones recientes a esta misma problemática merece destacar las ideas del inglés Wexler (1982), quien representa uno de los autores que intenta incorporar nuevas disciplinas al análisis del currículum oculto, en su caso, la semiología.

Wexler propone el estudio de la significación de la producción del conocimiento, frente al representacionismo superestructural de las teorías reproductivistas (representadas por autores como Bourdieu, Bernstein y Apple), teorías de la representación y del nombramiento, incapaces éstas —según Wexler— de analizar lo que oculta el objeto y por lo tanto, incapaces de “deconstruir” y transformar. La representación es criticada por Wexler porque la misma significa la traslación del conocimiento a una matriz social que generalmente está relacionada con las diferencias de privilegios entre clases sociales, requisitos del sistema productivo, etc. Si bien la representación se ajusta a la realidad, pues, efectivamente, es una “representación” de ella, para Wexler este hecho de “nombrarla” no es suficiente para transformarla. La realidad no se supera con un análisis que se queda en el nombramiento de su representación, en ver cómo una cosa calza con la otra, por ejemplo, cómo el conocimiento educativo contribuye a la legitimación social. Para Wexler, por el contrario, una de las formas que inciden en la superación de determinada realidad, es la “deconstrucción” de los conceptos que la nombran. Deconstruir el objeto significa, para Wexler, mostrar cómo el mismo es producto de su propia composición, un resultado de su propia producción interna, y no una entidad como otras entidades auto-generadoras: “Al deconstruir los conceptos y hechos del currículum fuera de los modelos metodológicos con que están hechos, se ataca la opacidad del conocimiento como objeto. Esta cobertura sobre el proceso, la relación de producción interna como apariencia sólida es, para el analista crítico, lo

que constituye la ideología como actividad" (Wexler, 1982: 285).

Teorías de la Resistencia

Recientemente, un grupo de investigadores organizados alrededor de las ideas de *resistencia* desarrolladas por el norteamericano Henry Giroux, han tratado de trascender las teorías reproductivistas, dando mayor importancia al sujeto como elemento crucial en las relaciones sistema educativo/sociedad. Estos autores tratan de reivindicar los elementos de *oposición* que existen paralelamente a los mecanismos de reproducción. De esta manera, el sistema educativo, además de estar matizado por contradicciones estructurales e ideológicas, representa también un espacio de lucha —dentro de un juego de relaciones de poder asimétricas, claro está— donde los estudiantes colectivamente informados pueden oponer resistencia a la cultura e ideologías de clases dominantes.

Las características fundamentales de la teoría de la resistencia podrían resumirse en los siguientes términos (Giroux, 1983): 1) En cuanto a la concepción de dominación: la dominación no es un proceso estático ni completo; el oprimido es un ente activo frente a la dominación. 2) En cuanto a la concepción del poder: en primer lugar, el poder no es solamente unidireccional, ya que existen actos de resistencia de parte de los sujetos. En segundo lugar, el poder no solamente existe a nivel macro sino también a nivel micro, según la concepción de poder de Foucault¹. 3) En cuanto a la concepción de transformación social: la necesidad de reivindicar la resis-

¹ La concepción de Foucault sobre el poder está basada en el supuesto que el poder no se da, no se cambia, sino que se ejecuta; el poder no existe más que en el acto. El poder es esencialmente lo que reprime; y en la historia de la recesión, un momento central es el paso del castigo a la vigilancia. El poder, más que mantenimiento de las relaciones de producción es el despliegue de una relación de fuerza. Las relaciones de poder son múltiples y las mismas atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social. Foucault intenta superar los análisis sobre el poder real, y el problema de la soberanía y la obediencia es sustituido por el problema de la dominación y el sometimiento. Para ello Foucault analiza el poder en sus extremidades, con sus confines últimos, en sus instituciones más locales, más regionales. No se pregunta por qué algunos quieren dominar, qué buscan, etc., sino cómo funcionan las cosas al nivel del proceso de sometimiento, o en aquellos procesos que someten los cuerpos, guían los gestos, rigen los comportamientos. El poder es analizado como algo que circula, que funciona en cadena; es decir, el poder no está localizado en un lugar preciso, sino que transita transversalmente. Esta manera de concebir el poder permite hacer análisis ascendentes del poder, arrancar de los mecanismos infinitesimales que tienen su propia historia, su propio trayecto, su propia técnica y táctica, y ver después cómo estos mecanismos de poder han sido y todavía están investidos, colonizados, utilizados, doblegados, etc., por mecanismos más generales y por formas de dominación global (Véase Foucault, 1978).

tencia tiene como objetivo transformar las estructuras de dominación. Esto implica desarrollar una acción reflexiva en torno a los problemas del poder y la dominación; entre padres, profesores y estudiantes. 4) En cuanto a los mecanismos: es necesario una reflexión crítica dentro del contexto de una pedagogía radical, ubicada dentro de la búsqueda de una utopía concreta; una *pedagogía radical* conformada en una fe apasionada por crear un mundo mejor. A su vez, esta pedagogía necesitaría de *educadores críticos* capaces de redefinir y reestructurar la teoría y la práctica educativa dentro de esferas públicas alternativas.

La breve exposición —recién formulada— sobre los elementos fundamentales de la teoría de la resistencia, dan una idea de los aspectos atractivos que indudablemente tienen posiciones de esta naturaleza. Ahora bien, debido quizás a lo reciente de su formulación, o quizás a las dificultades inherentes a planteamientos de este tipo, lo cierto es que en esta teoría existe todavía confusión teórica. La resistencia se identifica con conductas de oposición; ahora bien, existen conductas de oposición que no necesariamente tienen significaciones "políticamente relevantes" acordes con las propuestas de una pedagogía crítica.

Las influencias teóricas de los autores de la resistencia vienen del trabajo de la primera época de la escuela de Frankfurt (a diferencia de los autores neo-marxistas de los años setenta que incorporan autores contemporáneos de esta escuela, como Habermas), así como otros autores marxistas europeos no contemporáneos, por ejemplo, Gramsci. Es decir, los autores de la resistencia buscan fuentes en autores marxistas a través de los cuales puedan reivindicar el nivel del *sujeto*, como agente social. Ahora bien, llama la atención que si bien estos autores hacen énfasis en la necesidad de destacar el nivel del sujeto, al mismo tiempo, ellos no desarrollan una teoría del sujeto. Una teoría de la resistencia —basada en desarrollar conductas de oposición a nivel de los agentes educables— debería tomar en cuenta las resistencias que están incrustadas en las socializaciones de los propios sujetos, bien a través de fenómenos como el "hábitus", o bien a través de procesos de rutinización, como veremos más adelante.

Desde el punto de vista filosófico, y considerando las implicaciones que la teoría de la resistencia tiene en la esfera de la transformación social, es indudable que la misma tiene mucha influencia del basilero Paulo Freire. Esta deuda intelectual, Giroux la hace explícita cuando dice: "El concepto de resistencia es de una importancia invaluable para profesores y estudiantes debido a su implicación teórica y práctica. Relaciones sociales radicales deberían demostrar en lo concreto la existencia de necesidades alternativas y maneras de romper los lazos que mantienen a la gente ligada al orden social (...) Parte de esta tarea ha sido diseñada por Paulo Freire, quien enfatiza correctamente la necesidad de basar proyectos pedagógicos en las

experiencias vividas de los propios estudiantes" (Giroux, 1981: 30).

En conclusión se podría decir que a la teoría de la resistencia le falta todavía mayor desarrollo de sus planteamientos —tanto de la práctica como de la teoría—. Por otro lado, está el problema de la viabilidad política de este tipo de planteamientos, ya que, como la historia nos ha mostrado, lo más difícil del proceso de implementación de pedagogías que desarrollan conductas de oposición —como claramente manifiestan los teóricos de la resistencia— es que las mismas obtengan vías de legitimación dentro de contextos institucionales.

Investigación Participativa

Algunos autores han reivindicado la obra de Paulo Freire como crucial en el desarrollo del estilo alternativo de educación e investigación participativa. De acuerdo con algunas de las actuales sistematizaciones que se conocen sobre el presente tema (Véase Gallardo, 1983), se puede identificar tres fases en la evolución de esta perspectiva de investigación: 1) la investigación temática, vinculada con los primeros planteamientos de Freire; 2) la investigación acción, desarrollada por sociólogos en los años setenta; 3) la investigación participativa, que se promueve en los comienzos de la actual década de los ochenta.

1) *La investigación temática.* La educación como práctica de concientización y liberación propuesta por Paulo Freire en los años sesenta, planteaba alternativas concretas frente a la educación "bancaria" concebida ésta como instrumento de opresión. Dentro de esta concepción de educación concientizadora y liberadora —y, por lo tanto, transformadora—, surge la investigación temática como una manera de conocer el contexto social donde se realiza la acción pedagógica: conocimiento sobre la vida productiva y comunitaria; relaciones, comportamientos y valores de los grupos que forman la comunidad a ser concientizada y liberada. Algunas ideas de la investigación temática —vinculada a las prácticas de alfabetización— han sido importantes para el desarrollo de posteriores estilos de prácticas de investigación. Por ejemplo, la investigación de los temas generadores —que sirve para profundizar la problemática de los sujetos en la fase de alfabetización—, sirve a su vez en las fases de investigación participativa al concebir los actos de educación e investigación con los sujetos implicados, como un acto de producción de conocimientos.

2) De la investigación temática se pasa, en los años setenta, a la *investigación acción*. En esta tendencia subyace una preocupación epistemológica que reflexiona sobre el quehacer científico, político, el papel de la

teoría y la práctica, el método, etc. Uno de los principales voceros de esta tendencia ha sido el sociólogo colombiano Fals Borda (Véase Fals Borda, 1978, 1981). Este autor —llevado por la idea de superar los paradigmas de la ciencia convencional— propone una serie de principios metodológicos (donde establece diferencias entre lo puro y lo aplicado, entre teoría y práctica), a la vez que concibe el rol del investigador identificado con las problemáticas de los sectores populares.

Dentro del estilo alternativo de una ciencia que se contrapone a la convencional en cuanto a su necesidad de acción y compromiso social, existen algunas otras posiciones que reivindican, además, la inclusión de los partidos políticos y la presencia de un intelectual orgánico. Esta posición, llamada "*investigación militante*", está representada por un grupo de intelectuales venezolanos cuyas ideas fueron presentadas en el Simposium Mundial de Cartagena del año 1978 (Véase Acosta y otros, 1978).

3) Por último, la llamada *investigación participativa* aparece en los albores de la presente década de los ochenta. Esta propuesta representa una síntesis de las posiciones anteriores, así como una incorporación de las experiencias acumuladas en América Latina durante las décadas pasadas. Lo común que tiene con las experiencias anteriores es: a) intentos de partir de la realidad concreta; b) desarrollo de relaciones horizontales y antiautoritarias a través de la utilización de mecanismos democráticos en la división del trabajo; c) impulso de procesos de aprendizaje colectivo a través de prácticas grupales; d) se propugna la movilización y transformación de la realidad social con miras a obtener cambios consonos con la justicia social.

Desde el punto de vista epistemológico este enfoque propone las siguientes prácticas en cuanto a la construcción social del conocimiento: "a) promover la producción colectiva de conocimientos rompiendo con el monopolio del saber y la información y permitiendo así que ambos se transformen en patrimonio de los grupos postergados; b) promover el análisis colectivo en el ordenamiento de la información y en la utilización que de ella puede hacerse; c) promover el análisis crítico, utilizando la información ordenada y clasificada a fin de determinar las raíces y causas de los problemas y las vías de solución de los mismos; y d) establecer relaciones entre problemas individuales y colectivos, funcionales y estructurales, como parte de la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas enfrentados" (Gallardo, 1983: 74).

En términos generales, se podría decir que el pensamiento latinoamericano vinculado a Freire, desde hace años viene propugnando la necesidad de que: a) los sectores populares se apropien del saber —al menos el saber derivado de su propia experiencia; b) se creen mecanismos que legitimen la producción colectiva de conocimientos; c) se reivindique el derecho que

estos grupos tienen sobre la producción, el poder y la cultura; por último, d) se plantea una concepción de investigación que no necesariamente tenga que supeditarse al paradigma convencional de la ciencia (Véase Stronquist, 1983).

TEORIAS DE LA SOCIALIZACION

La noción de rol ha ocupado un espacio importante, tanto en las teorías de socialización de tipo funcionalista (Parsons), como en los enfoques del interaccionismo simbólico (G.H. Mead)². La noción de rol —dentro de los enfoques mencionados, especialmente en el enfoque funcionalista— se ha considerado como el elemento de unión más importante en la relación “personalidad-estructuras institucionales societales”. Estas teorías de socialización, a su vez, han ocupado un lugar crucial, tanto en las tendencias tradicionales de los paradigmas socio-educativos de los años cincuenta, como en algunas tendencias de los paradigmas críticos de los años sesenta y setenta. En los puntos que se expondrán a continuación, se presentará —en forma breve— algunos de los aspectos más importantes de esta última posición. También se presentará —en forma más exhaustiva— los trabajos que, autores de la talla de Bourdieu y Giddens, han venido elaborando en relación a este tema, los cuales enriquecen considerablemente los enfoques anteriores. Ambos autores, desde puntos de vista diferentes, tienen coincidencias importantes, tanto por la posición crítica a las teorías que evocan la noción de rol, como por sus planteamientos acerca de la relación sujeto/realidad: la rutina —en el caso de Giddens— y el hábitus —en el caso de Bourdieu— ocupan un lugar importante en la reproducción de las prácticas.

1. Socialización y Lenguaje (Berger & Luckmann; y Bernstein)

Para *Berger & Luckmann* (1967) el individuo nace con una predisposición hacia la sociabilidad. El punto de partida de este proceso es la internatización (la inmediata aprehensión e interpretación de un evento objetivo significativo). La socialización es el proceso por el cual se lleva a cabo la in-

² G.H. Mead (profesor de la Universidad de Chicago en los años veinte) hace de la psicología social la base de su obra filosófica. Uno de los aspectos fundamentales de su análisis es el gesto. El gesto vendría siendo cualquier acto de comportamiento, si el mismo representa una determinada función. El “habla” sería un gesto vocal. La utilización de palabras permite manejar significados fuera del contexto en que se han desarrollado; y, por lo tanto, permite elaborar significados complejos. La conciencia es un discurso interno, una comunicación lingüística subvocal.

ternatización, y ese proceso puede ser definido como la inducción comprensiva y consistente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de ella. De acuerdo a esta posición existen dos tipos fundamentales de socialización:

a) la socialización primaria, que el individuo lleva a cabo en su primera infancia. El niño toma de sus otros significantes, roles y actitudes que internaliza haciéndolos suyos. Es a través de esta identificación que el niño es capaz de adquirir una subjetividad e identidad propia. La realidad y la identidad son subjetivamente cristalizados en el proceso de internalización. La cristalización va a la par con la internalización del lenguaje, el cual constituye el elemento más importante —tanto de contenido como de instrumento— de la socialización. El lenguaje en este caso es el principal vehículo en el proceso de translación de la realidad objetiva con la realidad subjetiva y viceversa.³

b) la socialización secundaria representa cualquier proceso que induce a un individuo —ya socializado— a entrar en nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. La socialización secundaria es la internalización de los submundos basados en instituciones. Estos submundos son generalmente realidades parciales en contraste con el mundo adquirido en la primera socialización. El proceso formal de socialización secundaria siempre presupone un proceso previo de socialización primaria, esto es, debe tratar con un “yo” ya formado y un mundo ya internalizado, el cual tiene tendencia a persistir. Los nuevos contenidos de la socialización secundaria, cuando no son consistentes con los anteriores, pueden producir crisis al reconocer, por ejemplo, que el mundo de los padres no es el único que existe, y que además el mismo puede no ser el mejor.

Según estos autores, existen también procesos de *mantenimiento* y de *transformación* de la realidad subjetiva. Uno de los principales vehículos de mantenimiento es la conversación, siendo más importante la implícita que la explícita. Por otro lado, la transformación implica el salto de umbral en los grados normales de cambio que existen en la modificación. Los mecanismos de transformación tienen bastante semejanza con los de socialización, puesto que se llevan a cabo a través de procesos de re-socialización. Prototipos históricos de transformación son la conversión religiosa. También cambios radicales en la estructura social pueden influir en cambios radicales en la psicología individual como es el caso de la revolución social

³ Ahora bien, las dos realidades —objetiva y subjetiva— se corresponden una con otra, pero no son coextensivas. Ningún individuo puede internalizar la totalidad de lo que es objetivado como realidad en la sociedad. Por otro lado, existen elementos de la realidad subjetiva que no son derivados de la socialización, como la conciencia del propio cuerpo.

radical. El más importante requerimiento conceptual para la transformación es la disponibilidad de un aparato que apoye —legitimando— todo el proceso de transformación. Mientras en la socialización corriente el presente es interpretado en una continua relación con el pasado, en la transformación (re-socialización) el pasado es reinterpretado para ser conformado con el presente.

Ahora bien, no todas las socializaciones son efectivas. La socialización *no* es exitosa cuando: a) se producen accidentes biográficos-biológicos o sociales; b) por heterogenidad en la socialización; c) por discrepancias entre la primera y la segunda socialización.

En todos los casos arriba mencionados está presente el principal concepto que estos autores escogen para explicar la realidad subjetiva: el de identidad (fenómeno que emerge de la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad). La identidad está formada por elementos que, después de cristalizar, tienden a ser mantenidos, en algunos casos modificados, y sólo en casos extremos, transformados.

Basil Bernstein (1975), por su parte, toma en cuenta también los dos tipos de socialización —primaria y secundaria— para referirse directamente al papel que la escuela tiene en el proceso de la “segunda socialización”, en relación a lo cual introduce su teoría de los códigos socio-lingüísticos.

Según *Bernstein*, en una sociedad dividida en clases, existen dos tipos de códigos que caracterizan el lenguaje de cada clase social; así el código elaborado —propio de las clases altas y medias— está constituido por elementos como la abstracción, el simbolismo, la teorización, etc.; a su vez, el código restringido —propio de las clases populares— estaría caracterizado por un nivel bajo de la formalización, ritualismo, concretismo, etc.

En la primera socialización —la familiar— los niños aprenden el código lingüístico característico de su clase social de pertenencia. De esta manera, la clase social representa la instancia que más profundamente determina las formas de socialización. Esta influencia de la clase social se ejerce por la distribución diferenciada del lenguaje, a través de códigos socio-lingüísticos condicionados, a su vez, por la división del trabajo. Es decir: “la división del trabajo condiciona la aparición de códigos lingüísticos; el sistema de clases sociales influencia su distribución” (*Bernstein*, 1975: 245).

Después de la primera socialización —la familiar— el niño se expone a una segunda socialización, la escolar. Esta segunda socialización —a diferencia de la familiar— es transmitida con la predominancia de uno solo de los códigos lingüísticos, esto es, con el código elaborado. Tanto las formas y contenidos de los currícula, como las formas de transmisión de los

maestros, están estructurados bajo las características del código elaborado.

Esta concepción de socialización escolar dio pie para establecer elaboraciones de concordancia y discordancia entre la primera y segunda socialización. De concordancia: los niños de clases sociales altas y medias que han incorporado el código elaborado en la socialización familiar, se exponen al mismo tipo de código lingüístico —el elaborado— en la socialización escolar. De discordancia: los códigos de clases bajas expuestos al código restringido en su socialización familiar, tienen que enfrentarse al código elaborado en la comunicación escolar.

Lo anterior llevó a la teoría —un tanto cuestionada en los actuales momentos— que explicaba el fracaso escolar de los sectores bajos debido al contraste de los dos tipos de códigos socio-lingüísticos: familiar/escolar; esto es, se consideró que los niños de clases populares —portadores del código lingüístico restringido— tenían mayores problemas en el proceso de aprendizaje escolar —caracterizado por la presencia del código elaborado— debido a que —a diferencia de los niños de clases sociales altas y medias— llegaban a la escuela con un código lingüístico diferente —y más restringido— que el utilizado en la escuela.

2. Socialización y *Hábitus* (Bourdieu)

Bourdieu, tratando de superar las concepciones funcionalistas y rechazando la distinción entre lo individual y lo social, trabaja en el sentido de establecer una interacción entre dos historias: el pasado que está congelado y objetivado en las predisposiciones, leyes, máquinas, etc. (capital cultural objetivado); y la historia incorporada al individuo o agentes sociales, que es lo que denomina el “hábitus” (capital cultural incorporado). La interacción entre las predisposiciones de los agentes y las posiciones de las instituciones resuelve —para este autor— el problema psico-social “micro-macro”. Tanto las posiciones (lo institucional), como las predisposiciones (la historia incorporada de los individuos a través del hábitus) son de naturaleza social, puesto que las predisposiciones son la historia de un grupo o clase, adquirida en la *socialización*.

Bourdieu —al igual que *Bernstein*— considera a la familia como la instancia donde se produce la primera socialización. La socialización de la familia produce hábitus, y debido a que en una sociedad dividida en clases, la familia está inserta en una determinada clase social, las socializaciones producidas tienen variaciones dependiendo de la clase social a la que pertenece la familia de origen. Esto es, a cada clase social le corresponde un conjunto diferenciado de hábitus, resultante de la desigual distribución de capital cultural. El concepto de hábitus permite considerar el peso que los

propios agentes juegan en el proceso de dominación. Pero para entender esto, es preciso conocer cómo se estructuran las predisposiciones de los individuos (aspectos psico-sociológicos de los individuos unidos a sus condiciones de producción) y las posiciones (institucionales).

Las estructuras objetivas de determinadas condiciones de existencia producen —a través de las experiencias del universo familiar: economía doméstica, división del trabajo, modos de consumo, relaciones interfamiliares— estructuras de hábitos que influyen la percepción y apreciación de toda experiencia ulterior. El concepto de hábitos implica, pues, un sistema de predisposiciones adquiridas, permanentes y generadoras. Estas predisposiciones o anticipaciones del hábitus representan hipótesis prácticas fundadas sobre la experiencia pasada y confieren un peso exagerado a las primeras experiencias (a diferencia de las estimaciones sabias que se corrigen después de cada experiencia según las reglas rigurosas del cálculo).

El hábitus, producto de la historia, asegura la presencia activa de experiencias pasadas que —depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción— tienden, más que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de prácticas y su constancia a través del tiempo. Este sistema de predisposiciones y su principio de continuidad y regularidad, escapa a la posibilidad de captar las alternativas inscritas en el estado anterior (al momento en que se creó el hábitus). Las predisposiciones, interiorizaciones de la experiencia (estado anterior al sistema, todavía exterior al cuerpo y exterior a las fuerzas internas —motivaciones surgidas en el instante de la libre decisión—), permiten a las fuerzas exteriores ejercerse de manera sistemática (no mecánica).

El hábitus, sistema adquirido de esquemas generadores, hace posible la producción de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción. El hábitus, siendo el producto de determinadas regularidades objetivas, tiende a engendrar conductas de sentido común, esto es, ajustadas objetivamente a la lógica que caracteriza una realidad determinada. El hábitus tiende, por tanto, a engendrar conductas de inclusión, cuando estas tienen todas las oportunidades de ser positivamente sancionadas porque están objetivamente ajustadas a la lógica característica de un campo determinado; y a la inversa, el hábitus tiende a excluir —sin violencia y sin argumento— todas las conductas dirigidas a ser sancionadas negativamente por incompatibles con las condiciones objetivas (“eso no es para nosotros”) (Bourdieu, 1980: 93).

Los agentes sociales se determinan en relación a los índices concretos de lo accesible y lo inaccesible, del “para nosotros”, y del “no para noso-

tros”. Cuando las predisposiciones del individuo se encuentran mal ajustadas a las oportunidades objetivas, las mismas reciben sanciones negativas. Solamente en la experiencia imaginaria —que neutraliza el sentido de las realidades sociales— es donde el mundo social sueña la forma de un universo de posibles igualmente posibles por todo sujeto posible (Bourdieu, 1980: 107).

Ahora bien, debido al hecho de que las prácticas tienden a reproducir regularidades inherentes a las condiciones en las cuales ha sido producido su principio generador, las prácticas no permiten ser deducidas ni de las condiciones presentes —que pueden parecer haberlas suscitado— ni de las condiciones pasadas —que han producido el hábitus. Existe un olvido de la Historia (que se podría situar a nivel del inconsciente⁴) que la historia misma produce al incorporar las estructuras objetivas en los hábitos. El hábitus —historia incorporada y por ello olvidada en tanto que naturaleza— es la presencia agitada de todo pasado del cual es el producto: el habitus es lo que confiere a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato.

Los elementos que determinan la constitución del hábitus no se transmiten, pues, ni a través del lenguaje ni por la conciencia, sino a través de sugerencias que se inscriben en los aspectos más significativos de la apariencia de las cosas, de las situaciones o prácticas de la existencia ordinaria (como las maneras de mirar, de guardar silencio, o de hablar). Todas estas prácticas —sigilosa e insidiosamente vividas— guardan una poderosa carga emotiva.

La ruptura objetiva del círculo de expectativas y de oportunidades puede conducir a una fracción —generalmente la fracción más importante de los menos dominados entre los dominados— a entrar en una lucha que se pudiera llamar revolucionaria, en la medida que ella apunta a instaurar otros riesgos y a redefinir el juego que permite triunfar (Bourdieu, 1984: 222).

Relación entre los conceptos “hábitus” y “capital cultural incorporado”

El concepto de “hábitus” tiene estrechas semejanzas con el concepto de capital cultural incorporado, por lo cual puede ser importante hacer una

⁴ Aun cuando Bourdieu es crítico del psicoanálisis, al cual se refiere como “el producto desencantador del mundo”, es indudable que la noción de hábitus tiene algunas semejanzas con algunos conceptos freudianos como el de determinación (Véase Abouhamad, 1978: 44).

breve referencia a esta relación.

Según Bourdieu, los bienes culturales pueden ser objeto de apropiación material, lo cual supone un capital económico; y una apropiación simbólica, lo cual supone un capital cultural. El capital cultural puede existir bajo tres formas: al estado objetivado, institucionalizado e incorporado.

a) El capital cultural *al estado objetivado* existe en la materialidad de los bienes culturales, como por ejemplo, los libros, las pinturas, los monumentos, las máquinas, etc.

b) El capital cultural *institucionalizado*. En el caso de la educación, este tipo de capital está relacionado con el valor que confieren los títulos. Este tipo de capital representa el capital cultural legitimado institucionalmente; por tanto, permite la comparación y competencia entre los diferentes valores de títulos; y permite también establecer una conversión entre el capital cultural y el capital económico. De acuerdo a esto, la inversión individual en años de educación no tendría sentido si no existiera una mínima garantía de reversibilidad en la conversión de los dos tipos de capital (el escolar y el económico). Por supuesto, que los beneficios materiales y simbólicos que el título escolar o académico garantiza, están en función del juego "demanda-oferta" del título, en un momento determinado.

c) El capital *cultural incorporado* existe bajo la forma de predisposiciones durables del organismo. La acumulación del capital cultural incorporado supone un trabajo de asimilación que lleva mucho tiempo y cuyo trabajo de adquisición sólo puede ser hecho por el propio individuo. Este capital no puede ser adquirido directamente a través de transferencia o intercambio —como sucede con el capital cultural objetivado— o a través de someterse a ciertas reglas establecidas —como el capital cultural institucionalizado—; el capital cultural incorporado se adquiere de manera totalmente disimulada e inconsciente. Por otro lado, el capital cultural incorporado no puede ser acumulado más allá de las capacidades de apropiación de un agente singular.

Como se puede observar a través de lo señalado en el punto anterior, las semejanzas del capital cultural incorporado con el habitus, son muy grandes y, efectivamente, así parece ser de acuerdo con el propio autor: "el capital cultural incorporado es un haber hecho ser, una propiedad hecha cuerpo, convertida en parte integrante de la persona, un "habitus" (Bourdieu, 1979: 4).

Relación entre los conceptos "habitus" y "campo"

Quizás una manera interesante de presentar esta relación sea a través de una exposición que implique contar la historia de cómo se fueron construyendo estos conceptos.

En determinados momentos Bourdieu ha hecho referencia al proceso de construcción de los conceptos; cómo una vez creados se van controlando, bajo vigilancia, en la propia investigación. (Sin embargo, este autor, rechaza el control a través de la lógica pura que dosifica los conceptos (Bourdieu, 1980b y 1982 c).

Primeramente, Bourdieu aclara —en algunos de sus escritos— el significado de la palabra *habitus*, y la diferencia que existe entre esta palabra y su correspondiente significado más cercano, el "hábito" (costumbre). El hábito —para este autor— guarda connotaciones vinculadas con conductas repetitivas, mecánicas, automáticas. Estas características asociadas al hábito implica ver este fenómeno como poco o nada productivo, es decir, como absolutamente reproductivo. Al proponer la palabra "habitus", Bourdieu pudo definir el concepto más libremente, y asociar a él conductas generadoras: "El habitus es un producto de los condicionamientos que tienden a reproducir la lógica objetiva de los condicionamientos pero haciéndole sufrir una transformación; es una especie de máquina transformadora que hace que nosotros reproduzcamos las condiciones sociales de nuestra propia producción, pero de una manera relativamente imprevisible, de una manera tal que no se pueda pasar simple y mecánicamente del conocimiento de las condiciones de producción al conocimiento de los productos" (Bourdieu, 1980b: 121).

La teoría del habitus —a diferencia de la teoría de la ideología— permite, según este autor, proponer una filosofía de la acción, donde el sujeto de la acción no es el individuo sino la encarnación de lo social que se llama habitus. La noción de habitus designa la socialización, como una manera permanente y durable de entrar en relación con el mundo social; ajustando el modelo de las expectativas individuales a las oportunidades objetivas sociales. La socialización como incorporación de lo social, permite desarrollar predisposiciones a anticipar los problemas, con una cierta lógica.

La génesis social del habitus se sitúa en la incorporación inconsciente que el sujeto hace de las condiciones sociales donde está inserto. El proceso de formación primaria del habitus —en interacción con unas determinadas condiciones de producción— es la parte que se identifica más estrechamente con la socialización. Ahora bien, el habitus actúa dentro de un "campo" social. Este concepto de campo está, pues, ligado estrechamente al habitus, ya que para conocer lo que es constitutivo del habitus de una

determinada clase social, hace falta conocer la ley general del campo que es constitutivo de ese determinado hábitus.

El concepto de campo ha sufrido varios cambios desde que Bourdieu comenzó a utilizarlo. Al comienzo este concepto fue considerado como espacio de interacción, entendiendo "interacción" a la manera de la teoría interaccionista norteamericana (mezcla de la psicología de G.H. Mead y fenomenología de Schutz).

Ahora bien, según Bourdieu, en los años sesenta, bajo la influencia estructuralista, el "campo como interacción" es sustituido por el "campo como interacción-estructura", lo cual daba al campo una relativa autonomía. Sin embargo, al poner a funcionar este concepto se dio cuenta de dos limitaciones: por un lado, la particularidad de que esta interacción producía ocultamientos, ya que la interacción, al estar vinculada con la recepción que los agentes se hacen de la propia interacción, produce un círculo vicioso a manera de un espejo infinito, el cual no toma en cuenta las condiciones en las cuales el metalenguaje pretende ser entendido. Por otro lado, la noción de campo como estructura impide que esta sea considerado a nivel empírico.

Debido a las pruebas a las que —durante varios años— fue sometido el concepto de campo, Bourdieu plantea —en años recientes— una noción de campo vinculada a la relación entre el campo de producción simbólico y la economía. De esta manera Bourdieu desarrolla un concepto de campo concebido como un espacio donde existen posiciones —limitadas por restricciones, por fuerzas y luchas— que van a presionar en diferentes sentidos.

Las propiedades en tanto que campo de fuerza —fuerzas sociales— y las propiedades en tanto que campo de lucha —lucha de clases— van a constituir dos momentos en el análisis. Esos dos momentos constituyen el nivel más general: el análisis del campo de fuerzas sociales y de lucha de clases; por debajo de este nivel se constituyen otros campos (p.e. el campo de la producción cultural), y sub-campos (p.e. producción educativa, artística, etc.), de acuerdo al fenómeno a analizar. El análisis al interior de los sub-campos mantienen todas las propiedades de fuerza y lucha que caracteriza a los campos. A medida que uno se aleja de los niveles más abstractos del campo para acercarse al análisis del productor particular, el concepto de campo es menos importante y, en cambio, crece la necesidad de utilizar el concepto de hábitus.

Algunas comparaciones entre las concepciones de socialización de Bernstein y Bourdieu

Como se ha podido observar —en el análisis de los autores mencionados anteriormente— existen factores comunes en las posiciones planteadas, que permiten superar las formas tradicionales de plantear esta problemática; aun cuando, por otro lado, no deja de haber diferencias importantes entre ellas.

En primer lugar, es preciso destacar las diferencias que existen en relación al papel que juega el lenguaje en el fenómeno de la socialización. En el enfoque de Bernstein se había observado la importancia que toma el lenguaje en la constitución de la experiencia y el pensamiento. Esta importancia incluso lleva a Bernstein a plantear el problema de las diferencias de capital cultural estrechamente vinculadas con las disponibilidades de diferentes códigos lingüísticos. Bourdieu, por el contrario, trata el problema de la lengua dentro de un enfoque económico de intercambios simbólicos, y critica —en cierta forma— el enfoque de los códigos lingüísticos, por considerar que el mismo toma en cuenta sólo un lado del fenómeno. Bourdieu analiza el fenómeno lingüístico con los elementos que integran su modelo analítico de hábitus-campo. De esta manera, el acto de la palabra representa un encuentro de series causales independientes: 1) por un lado, las predisposiciones socialmente formadas (hábitus lingüístico), que implican: a) una cierta propensión de decir determinadas cosas (interés expresivo); b) una cierta capacidad de hablar, definida como capacidad lingüística (de engendrar discursos gramaticalmente adecuados); c) una capacidad social que permite utilizar la competencia lingüística en forma debida y en una situación determinada. 2) Por otro lado, existen las estructuras del mercado lingüístico, que se imponen como un sistema de sanciones y de censuras específicas.

El modelo de producción y circulación lingüística de Bourdieu, donde se toma en cuenta la relación entre el hábitus lingüístico y los mercados lingüísticos, intenta superar el análisis propiamente lingüístico del código. Es decir, según Bourdieu, su modelo permite comprender los errores y los fracasos a los que condena la lingüística cuando, a partir de uno solo de los factores en juego (la competencia propiamente lingüística), define en forma abstracta el discurso, sin tomar en cuenta todo lo que tiene que ver con las condiciones sociales de producción: "la gramática no define sino muy parcialmente el sentido, y es en la relación con un mercado que se opera la determinación del discurso" (Bourdieu, 1982: 15).

Para Bourdieu, diferentes códigos lingüísticos (elaborado y restringido de Bernstein) no son sino diferentes modos de expresión —diferentes usos de una misma lengua— pero que, en las sociedades divididas en cla-

ses, uno de los modos de expresión se impone como legítimo dentro del mercado lingüístico de esa sociedad, haciendo que todos los otros usos de la lengua sean medidos de acuerdo a la expresión legitimada.

La constitución de un mercado lingüístico crea las condiciones de una concurrencia objetiva a través de la cual la competencia lingüística puede funcionar como capital lingüístico, cada vez que se produce un beneficio de distinción en el intercambio social.

Por otro lado, las leyes de transmisión del capital lingüístico representan un caso particular de las leyes de transmisión legítima del capital cultural entre generaciones. La competencia lingüística, medida según criterios escolares, depende —de la misma forma que las otras dimensiones del capital cultural— del nivel de instrucción medido por los títulos escolares y la trayectoria social. Los modos de expresión “corresponden a las formas diferentes de la combinación entre los dos principales factores de producción de la competencia legítima: la familia y el sistema escolar” (Bourdieu, 1982: 53).

De esta manera, Bourdieu relaciona la sociología del lenguaje con la sociología de la cultura y la educación. El hábitus lingüístico no es sino una de las dimensiones del hábitus de clase social, esto es, de la posición ocupada, sincrónica y diacrónicamente, en la estructura social.

En cuanto a las semejanzas entre Bernstein y Bourdieu, quizás uno de los factores más importantes —y que difiere de las formas tradicionales de plantear el fenómeno de la socialización— es la relevancia dada a la clase social; esto es, la clase social es considerada como el factor que determina más profundamente las formas de socialización.

Otras contribuciones al fenómeno de la socialización

Es indudable que —a pesar de los desarrollos importantes habidos en esta área del conocimiento— todavía existen considerables vacíos. En la fase actual, las posibles conexiones que deben forjarse entre todas las disciplinas —incluyendo el psicoanálisis, la biología, la informática, etc.— son fundamentales para entender los retos que se avecinan. A continuación se va a señalar —muy someramente— las contribuciones —todavía débiles— que llegan del psicoanálisis y de las nuevas tecnologías.

Socialización y Teoría del Sujeto (Giddens)

La necesidad planteada por los científicos sociales contemporáneos de elaborar una teoría del sujeto para entender los problemas sociales, viene asociada al deber de superar las propuestas fenomenológicas, que han estado presentes por bastante tiempo en el campo anglosajón. Se le critica a la fenomenología la concepción ingenua y candorosa del mundo, mediada por una relación muy estrecha con la percepción: “La fenomenología espe-

ra, de una reducción de lo visible a lo invisible, la donación del soporte secreto, ahistórico del conocimiento y de la historia; y, sin embargo, lo invisible que encontraba no era más que el revés de un visible en fin de cuentas milagroso” (Miller & Herbert, 1971). Los autores críticos a las proposiciones de la fenomenología, plantean la necesidad de derivar, de la relación lingüística, un sujeto que sea capaz de un inconsciente. Es en este sentido que Giddens plantea —para el caso de una teoría de la socialización— la necesidad de incorporar también aquellas dimensiones del sujeto que han estado excluidas del estudio de este fenómeno, como ha sido el inconsciente. Para ello, este autor, considera importante utilizar ciertas formulaciones del psicoanálisis lacaniano, por considerar que ellas complementan las anteriores formulaciones que sobre este fenómeno habían sido planteadas por G.H. Mead (como se pudo apreciar en el punto sobre “Socialización y lenguaje”).

Efectivamente, es natural que los planteamientos elaborados por G.H. Mead en los años veinte acerca de la construcción del Yo —y a pesar de que los mismos han gozado de bastante vigencia hasta épocas recientes— necesiten ser superados por aportes venidos del fortalecimiento de nuevas disciplinas. Para Giddens, el modelo yo/me de G.H. Mead aparece como distintamente armonioso. El proceso de “tomar el rol del otro”, mientras emerge el sujeto reflexivo, es presentado como relativamente ordenado y progresivo, mientras el “yo” es dejado sin analizar y, por lo tanto, tratado como un elemento indiferenciado. En un intento por superar esta limitación, Giddens —para quien una teoría del sujeto debe envolver un modelo estratificado de personalidad, organizado en términos del inconsciente, la conciencia práctica y la conciencia discursiva— propone una lectura de Lacan debido a la importancia que este autor tiene en explicar la emergencia del Yo. Lacan —a diferencia de G.H. Mead— concibe el Yo en una relación imaginaria con el cuerpo: la posición narcisita del niño en la fase del espejo⁵ es considerada la condición necesaria para comprender un Yo/Mí

⁵ La fase del espejo de Lacan presenta tres etapas: 1) Al principio el niño reacciona como si la imagen presentada por un espejo, fuera en realidad la imagen del otro. 2) Seguidamente, el niño cesará de tratar esta imagen como un objeto real, y no buscará ampararse del otro que se esconderá detrás del espejo. Hasta este momento, las reacciones del niño no se diferencian de aquellas del mono, sino por ser más lentas. 3) Pero en la tercera etapa, el niño va a reconocer este otro como siendo su propia imagen. Estamos aquí en presencia del proceso de identificación, una conquista progresiva de identidad del sujeto. Esta identificación primaria del niño a su imagen es reducida a dos términos: el cuerpo del niño y su imagen; ella es imaginaria, pues el niño se identifica a un doble de sí mismo, a una imagen que no es él mismo, pero que le permite reconocerse. De esta manera, el niño ha llenado un vacío entre los dos términos de la relación: el cuerpo y su imagen. Salir victoriosamente de la tercera etapa de la fase del espejo, esto es, integrar su imagen a su propio cuerpo es, pues, decisivo para la constitución del sujeto.

dialéctico.

Ahora bien, en la fase del espejo existe una relación de indiferenciación del niño con la madre, que significa la primera relación edipiana: el niño se identifica al deseo de la madre: el phallus⁶. Pero en esta relación niño-madre, va a intervenir la ley del padre, intervención que representa el segundo momento del edipo. Esto lleva a un tercer momento del edipo: la identificación con el padre. Y es aquí justamente —en la identificación con el padre— que se opera la entrada en el orden simbólico que, para Lacan, es el lenguaje⁷.

Existen, pues, algunas semejanzas entre G.H. Mead y Lacan en cuanto a la interpretación de los orígenes de la subjetividad; la relación entre la emergencia del yo con aspectos básicos del lenguaje del otro. Sin embargo, el Yo de Mead aparece como un componente dado e inexplicado de la psiquis humana; mientras que para Lacan el “yo” es concebido en una relación imaginaria con el cuerpo: la posición narcisística del niño en la fase del espejo es la condición para comprender un “yo/mí” dialéctico. Por otro lado, el proceso de “tomar el rol del otro” mientras emerge el sujeto reflexivo —según G.H. Mead— es tomado como relativamente ordenado y progresivo, mientras que para Lacan el yo es dividido internamente a través de la fase del espejo y el complejo de castración, ambos de los cuales envuelven la represión.

⁶ El “phallus” no se reduce —en el caso de Lacan— al sexo biológico, el phallus es un significante metafórico; es una metáfora paternal.

⁷ Existen, pues, dos fases: la del espejo (que tiene tres etapas) y la del edipo (que tiene tres tiempos). La “identificación primaria” se da en la coincidencia de la tercera etapa de la fase del espejo con la del primer tiempo de la fase del edipo. La identificación secundaria (acceso al Nombre del Padre y al orden simbólico, se dan en el tercer tiempo de la fase del edipo. El papel principal del padre está, pues, en la palabra, que significa la Ley. Ahora bien, si la madre niega la función paternal y si el niño rechaza la Ley, el imaginario persistirá a través de la dependencia del niño a la madre. Si el niño acepta la identificación del padre, a la Ley, el niño entra en la constelación familiar y encuentra su posición; el niño se convierte en sujeto distinto a los otros, es liberado, y adquiere la subjetividad. Al adquirir la subjetividad, entra en el mundo del lenguaje, la cultura, la civilización. Lacan —en contra de la posición de otros psicoanalistas contemporáneos que consideran que el inconsciente es la condición del lenguaje— este autor propone que el lenguaje condiciona y constituye el inconsciente. El mecanismo del inconsciente, para Lacan, se asemeja al del Lenguaje, según dos figuras fundamentales: la metáfora o condensación, y la metonimia o desplazamiento. (Véase Fages, 1971).

Complejización de los espacios de socialización (La irrupción de la electrónica)

Un aspecto que resulta interesante plantear, pero que se sitúa en un nivel muy diferente al que se ha venido analizando, es el relacionado con las instancias de socialización, esto es, con los espacios sociales donde se efectúa la socialización. Es indudable que existe una instancia, los medios electrónicos y especialmente la TV que han tenido una influencia considerable en las últimas décadas; sin embargo, no existen manifestaciones explícitas —en los autores presentados— sobre la gran ofensiva que los medios electrónicos están ejerciendo en el escenario socializador de las nuevas generaciones.

Si nos detenemos en las transformaciones habidas en el presente siglo, podemos observar que en los últimos treinta años ha habido profundos cambios en la imagen y roles de los niños.⁸ Efectivamente, según Meyrowitz (1984) —autor que presenta la idea de estudiar la socialización bajo la óptica de la electrónica—, en la primera mitad del S. XX la niñez era considerada una etapa de inocencia, la cual se debía amparar y aislar de las realidades desagradables de la vida adulta; la precocidad era vista como una enfermedad peligrosa. Ahora bien —según Meyrowitz— en los últimos treinta años, se viene observando una tendencia hacia “el fin de la niñez”: los niños de hoy son menos añados, hablan más como adultos, se visten como adultos y, en general, se comportan más como adultos. Este cambio es debido, fundamentalmente, al acceso de información que hace posible la televisión.

Para Meyrowitz, la socialización es, en términos generales, un proceso relacionado con “modelos de acceso a información”. De esta manera, este autor analiza los diferentes procesos que se desarrollan a través de dos modelos de acceso a la información: el de los libros, y el de la televisión.

La socialización en la etapa de la imprenta (modelo de acceso a la información a través de los libros) tiene las siguientes características. Las prácticas de leer y escribir envuelven códigos bastantes abstractos. El cono-

⁸ Para algunos historiadores (Aries, 1982), la niñez fue un invento del S. XVI, donde tuvo mucho que ver la expansión de la imprenta en la Europa Occidental. Según este autor, antes del S. XVI no existía la noción de niñez como etapa separada del desarrollo del individuo, sino que después de la infancia, los niños comenzaban a aprender acerca de la vida a través de su participación y experiencia directa en las actividades. Los adultos y los niños compartían el trabajo, tenían el mismo estilo de vestimenta, y no había tópicos, palabras o actividades de los cuales los niños estuvieran excluidos. Sin embargo, desde el S. XVI hasta el S. XX, los niños fueron crecientemente aislados de la sociedad adulta y percibidos como un grupo necesitado de especial cuidado y protección.

cimiento de la lectura y la escritura requiere el dominio de símbolos que deben ser suficientemente memorizados, practicados e internalizados. Es decir, la lectura envuelve una habilidad compleja que debe ser aprendida por etapas. Según Meyrowitz, la complejidad del código impreso excluye de esta comunicación a los niños que todavía no han internalizado estos códigos. En este sentido, lo impreso crea espacios donde los adultos pueden comunicarse sin ser observados por los niños; lo cual produce la existencia de espacios de los cuales los niños son excluidos. Los adultos pueden controlar el acceso de los niños a determinado tipo de información, de acuerdo a las edades, variando la complejidad del código en el cual son escritos los libros dirigidos a diferentes grupos de niños, de acuerdo a sus edades. La variada complejidad del código impreso, no solamente sirve para aislar a los niños de los adultos, sino también a los adultos de los niños.

En la socialización de la etapa electrónica (modelo de acceso a la información a través de la televisión), los códigos de acceso a la información son menos complejos que los impresos, por cuanto en la TV hay correspondencia entre lo hablado y lo que se representa. Además, la televisión no excluye a los observadores jóvenes, ni divide la audiencia por edades. Los programas de televisión, en general, no tienen requisitos previos, o tienen muy pocos; y, por otro lado, los requisitos de habilidad para entender la mayoría de los programas, son casi nulos.

Lo que es importante en la socialización a través de la televisión es que permite a los niños y jóvenes estar presentes en las interacciones que viven los adultos entre sí; de los cuales, generalmente, se excluye a los niños: nacimiento, sexo, muerte, divorcio, mundo del trabajo, guerras, etc. La televisión abre al niño la puerta del mundo de los adultos y los observa en todas las esferas de su actividad, incluida la más privada: las relaciones de pareja. Los adultos ya no tienen espacios separados, ya no están protegidos de la mirada de los niños. De esta manera, la televisión puede alterar el significado social de la niñez y la adultez, y con ello cuestionar las etapas del desarrollo tal y como han sido difundidas por los científicos sociales de este siglo. Al mismo tiempo, entra en cuestionamiento también la estructura por grados que tiene la escuela. Tal sistema, señala Meyrowitz, no puede acomodarse a niños que, a través de la televisión, han obtenido acceso a información social sin ninguna secuencia particular.

Otro de los cambios traídos por la electrónica y que puede representar cambios fundamentales en la manera de distribuir los conocimientos, tiene que ver con la evolución vertiginosa de la informática.

Actualmente, en la década de los ochenta, el fenómeno de la informática está marcado por la presencia de las microcomputadoras que representan la Cuarta Generación. Ya se comienza a hablar de la Quinta

Generación, preludio de la inteligencia artificial, y que será dominante en los años noventa. La diferencia entre las computadoras de estas dos generaciones es que mientras las actuales —cuarta generación— procesan datos, las de la quinta generación procesarán conocimiento. Incluso se habla también de las computadoras de la Sexta Generación, donde el electrón es sustituido por el fotón (Miranda, 1985).

En los países desarrollados (sobre todo Japón, USA, Inglaterra), la microcomputadoras están siendo utilizadas para efectos educativos, con un ritmo cada vez más rápido. Esta invasión de las computadoras en los espacios educativos está siendo considerada con evaluaciones diferentes: liberadora versus opresora.

En la visión liberadora, las computadoras representan la innovación más importante introducida en la escuela, desde la invención de la imprenta. Los elementos a favor, señalados por esta tendencia son: a) la posibilidad de facilitar relaciones horizontales y descentralizadas; esto es, la utilización generalizada de la computadora podría garantizar acceso homogéneo al conocimiento y, como consecuencia, influir en la disminución de la discriminación social y la concentración de poder por acumulación de conocimientos; b) la posibilidad de amplificar cognitivamente las habilidades intelectuales; y c) la posibilidad de creación, amenidad, versatilidad, a través de un sistema de estructuras corregibles.

Los elementos que más destacan las personas que tienen una visión de opresión de las computadoras son: a) se considera que —hasta los momentos— los resultados educativos alcanzados por medio de las computadoras —donde esta experiencia ha sido incorporada— no han estado al nivel de lo prometido por este tipo de tecnología⁹; b) la desigualdad de acceso a las nuevas tecnologías entre las diferentes clases sociales; esto es, en las posibilidades de acceso a la informática es donde estará —en un futuro próximo— el elemento de selección más importante para acceder a los espacios jerárquicos mejor remunerados cultural y económicamente.

Ahora bien, es indudable que el problema más importante tiene que ver con el contenido de los programas que harán falta. El software adecuado es uno de los problemas principales para alcanzar un uso interesante de las computadoras. Este problema es aún más importante para el caso de los

⁹ La respuesta —de los que defienden esta innovación— a la constatación aquí presentada, se basa en considerar el mal uso que se ha dado a las computadoras; esto es, no se ha logrado comprender su potencialidad, y se ha seguido utilizando para enseñar las mismas cosas, de la misma manera; pero no se la ha usado en el manejo de datos y acumulación de conocimientos, que serían las funciones más rentables para el autoaprendizaje.

países subdesarrollados. Como se ha visto, para las tecnologías anteriores, el tener que recurrir a la importación crea una fuerte dependencia tecnológica y cultural, con balances bastante negativos.

Sin embargo, pareciera que, independientemente de los aspectos positivos y negativos, existe como gran posibilidad —y difícil de parar— el desarrollo y, por tanto, el empleo de las computadoras. Frente a esta realidad, no queda sino tener una actitud de vigilancia frente a los efectos negativos y favorecer al máximo las implicaciones positivas. Mientras el hardware sea escaso, el problema de la desigualdad es inevitable. Pero si llega a ser posible una considerable masificación —y dentro de una situación deseable de software— es indudable que los efectos de democratización del conocimiento se multiplicarán a todos los niveles, no solamente entre clases sociales, sino también entre dimensiones que actualmente están salvaguardadas por ser conocimientos convertibles en capital económico, como el conocimiento profesional.

ALGUNOS ASPECTOS A TOMAR EN CUENTA EN LA INVESTIGACION DEL NIVEL SUPERIOR DE EDUCACION

La investigación que se conoce en Venezuela sobre el nivel superior de educación —en su mayor parte— ha estado orientada a estudios sobre Rendimiento Académico. Estos estudios han dado como resultado el conocimiento de la incidencia de ciertas variables en la explicación del fenómeno; entre ellas, las “notas del bachillerato” ha sido la variable que mayor peso parece tener en el rendimiento académico a nivel superior.

Por otro lado, es importante destacar el hecho que en Venezuela, la existencia de una Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) llena un espacio importante en la política de investigaciones del país. Esto es, la OPSU —además de sus actividades como institución planificadora del sector universitario— se plantea las actividades de investigación que responden a aspectos vinculados con las propuestas de los Planes de la Nación (Véase Castillo y otros, 1985). De esta manera, la mayoría de las áreas problemáticas propuestas como programa de trabajo por la OPSU en los próximos años (Evaluación, Integración, Diversificación, Admisión, Financiamiento, Planta Física, Postgrado y Coordinación) están en estrecha relación con las políticas para la educación superior expuestas en el VII Plan de la Nación (Véase Jiménez y otros, 1985).

Para completar, pues, la labor de la OPSU, es de fundamental importancia facilitar un espacio de investigación en el sector superior, asociado al estudio de los procesos y de los agentes involucrados en esos procesos. De esta manera, los estudios sobre los currícula, las características de los

profesores y los estudiantes, así como las prácticas educativas, deberían ser objeto de estudio en las próximas investigaciones del sector superior de la educación. En este sentido, las teorías sobre currículum, los conceptos de “campo y hábitos” y, sobre todo, los estudios que se han venido haciendo en América Latina sobre los procesos de “diversificación”, “segmentación”, “investigación participativa”, etc., son de fundamental importancia para la elaboración de un cuerpo teórico que ayude a estructurar y organizar los procesos de investigación de este nivel, con el objeto fundamental de lograr una mayor calidad de la educación; calidad ésta definida no sólo en términos de aumentar los niveles de excelencia académica, sino también como una manera de vincular más la educación superior con los otros niveles del sistema educativo, con la producción, y con la problemática del país en general.

REFERENCIAS CITADAS

- ABOUHAMAD, Jeannette (1978). *El Psicoanálisis: Discurso Fundamental en la Teoría Social y la Epistemología del siglo*. UCV. Caracas.
- ACOSTA, M., BRICEÑO, A. y LANZ, R. (1978) "Una línea política revolucionaria: la investigación militante", en *Crítica y política en ciencias sociales*. Simposio Mundial de Cartagena, Bogotá, Colombia, Edit. Punta de Lanza, Vol. 1, pp. 361-378.
- ARIES, Philippe (1962). *Centures of Childhood: A Social History of Family Life*, N.Y., Vintage Book.
- APPLE, Michael (Ed.) (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- (1982b). *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- ANYON, Jean (1980). "Social Class and the Hidden Curriculum of Work", en *Journal of Education*, No 162.
- BARTON, Len y otros (Ed.) (1980). *Schooling, Ideology and Curriculum*, Sussex, England: Falmer Press.
- BATES, Richard (1980). "New Developments in the New Sociology of Education", en *British Journal of Sociology of Education*, 1.
- BERGER, P. & LUCKMANN T. (1968). *La Construcción social de la Realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BERGER, Malfredo (1980). *Educação e dependência*, Sao Paulo, DIFEL.
- BERNSTEIN, Basil (1975). *Class, Codes and Control*, Vol. III. (2a. edic.). London: Routledge & Kegan Paul.
- (1982). "Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model", en APPLE, M. 1982 (op. cit.).
- BOURDIEU, Pierre & J.C. PASSERON (1970). *La reproduction*, Edit. Minuit, Paris.
- (1979). "Les trois états du capital culturel", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 30.
- (1979b). *La Distinction. Critique Social du jugement*. Les Edit. de Minuit, Paris.
- (1980). *Le Sens Pratique*. Les édit. de Minuit. Paris.
- (1980b). *Questions de Sociologie*.
- (1981). "Men and Machines", en Knorr-Cetina, K. & A.V. Cicourel, *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies*, Routledge & Kegan Paul, London.
- (1982). *Ce que parler veut dire. L'Economie des Echanges Linguistiques*, Fayard, Paris.
- (1982b). *Leçon sur la Leçon*. Les édit. de Minuit. Paris.
- (1982c) (Cours au Collège de France) (1982-1983).
- (1984). *Homo Academicus*, Les édit. de Minuit, Paris.
- BRANDAO, C.R. (Ed.) (1982). *Pesquisa participante*. Sao Paulo, Brasil: Editora Brasiliense, 2a. edic.
- CASTILLO, Francisco y otros (1985). *Areas Problemáticas en Educación Superior*. CNU-OPUSU. Mimeo.
- DELVEL, Juan (1985). *Los usos de los computadores en la Escuela*. Mimeo. UNESCO/OREALC, Caracas.
- ESLAND, Geoffrey (1980). "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge", en Young, M. (Edit.) *Knowledge & Control*, Collier McMillan, London (1a. edic. 1971).
- FAGES, J.B. (1971). *Comprendre Jacques Lacan*, Pensée/Privat, Paris.
- FALS BORDA, O. (1978). "Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla", en *Crítica y política en ciencias sociales*. Simposio Mundial de Cartagena, Bogotá, Colombia, Editorial Punta de Lanza, Vol. 1.
- (1981). "La Ciencia y el Pueblo: Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción", en *Sociología en Colombia*, Bogotá, Colombia.
- FURTER, Pierre (1985). "Profiles of Educators: Paulo Freire", en *Prospects*, Vol. XV. No. 2.
- FOUCAULT, Michel (1978). *Microfísica del Poder*, Las Edic. de la Piqueta. España.
- GAGO, Alicia (1985). *La Informática desde la óptica Pedagógica*. Mimeo. Ponencia presentada en el marco de "Reunión Consulta Regional sobre Informática en Educación. UNESCO/OREALC, Caracas.
- GAJARDO, Marcela (1983). "Investigación Participativa. Propuestas y proyectos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, México.
- & Jorge Werthein (1983b). "Educación participativa: alternativas metodológicas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, No. 3.

- GARCIA-GUADILLA, Carmen (1983). "Transfert et Production Théorique dans la Recherche Educative. Le Cas de l'Amérique Latine", en *Revue Tiers Monde*, No 94, Paris.
- (1985). "El Acceso a la educación superior desde la perspectiva de los estudiantes", en Tedesco & Blumenthal, *La Juventud Universitaria en América Latina*, CRESALC/UNESCO/ILDIS, Caracas, 1985).
- (1985). "Dependency of peripheral countries on the scientific discourse of the 'centre' paradigms", en Mitter & Suift, *Education and the Diversities of Cultures*, Bohlan Verlag Koln, Viena.
- (1986). *Producción y Transferencia de Paradigmas Socio-educativos*. Edit. Kapelusz, Argentina. (En prensa).
- GIROUX, Henry (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Temple Univ. Press.
- (1983). *Theory & Resistance in Education*, Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- (1983b). "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education", en *Harvard Educational Review*, Vol. 53, No. 3.
- GIDDENS, Antony (1979). *Central Problems in Social Theory*. Univ. of California Press, Berkeley.
- GONZALEZ, G. & TORRES, C. (Compiladores) (1981). *Sociología de la Educación*. Centro de Estudios Educativos, México.
- JIMENEZ, J. & DOMINGUEZ, E. (1985). Aspectos del VII Plan de la Nación -Sector Educación referidos a Educación Superior. Ministerio de Educación, Mimeo.
- KARABEL, J. & Halsey, A.H. (Edit.) (1977). *Power and Ideology in Education*, N.Y. Oxford University Press.
- KLUBITSCHKO, Doris (1985). "Actividades de Investigación en los Postgrados". Mimeo. CRESALC/UNESCO.
- LE RAPPORT DU COLLEGE DE FRANCE (1985). En: *Le Monde de l'Education*, No. 116, Mai.
- MEAD, George H. (1936). *Mind, Self and Society*. Univ. of Chicago Press.
- MEYROWITZ, Joshua (1984). "The adultlike Child and the Childlike Adult: Socialization in an Electronic Age", en *Daedalus Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, Summer, 1984.
- MILLER, J. & HERBERT, T. (1971). *Ciencias Sociales: Ideología y Conocimiento*. Siglo XXI (1a. edic. en español).
- MYERS, Robert (1980). *Uniendo los Mundos de la Investigación Educativa*. IDRC, Canadá.

- MIRANDA-SALAS, Eduardo (1985). Consulta Regional sobre Aplicación de Informática en la Educación. UNESCO/OREALC, Caracas.
- PAULSTON, Rolland (1975). *Conflicting Theories of Social and Educational Change. A Typological Review*. Univ. of Pittsburgh.
- PINTO, J. Bosco (1976). *Educación Liberadora. Dimensión Teórica y metodológica*. Argentina, Edic. Búsqueda.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto (1982). "Investigación socioeducativa realizada en América Latina sobre la cobertura escolar". Reunión Regional sobre Prioridades y Programas de Investigación Educativa Relacionados con los Objetivos del Proyecto Educativo de Educación en América Latina y el Caribe.
- STRONQUIST, Nelly (1983). "Investigación-Acción: Un nuevo enfoque sociológico", en *Revista Colombiana de Educación*, I Semestre.
- TEDESCO, Juan Carlos (1982). "Fenómenos sociales globales e investigación educativa en el marco del Proyecto Principal", en Reunión Regional sobre Prioridades y Programas de Investigación Educativa Relacionados con los Objetivos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- (1985). "Calidad y Democracia en la Educación Superior: un objetivo posible y necesario", Mimeo, CRESALC, Caracas.
- (1986). "Los Paradigmas de la Investigación Educativa en América Latina", en *Comparative Educational Review* (próximo a aparecer).
- WEILER, Hans (1977). "Education and Development: From the Age of Innocence to the Age of Skepticism". SIDEC. Stanford University.
- (1985). *Education and Development: Beyond the Age of Skepticisms*. SIDEC. Stanford University.
- WEXLER, Philip (1982). "Structure, text, and subject: a critical sociology of school knowledge", en APPLE, 1982, op. cit.
- YOUNG, Michael (1971). *Knowledge & Control. New Directions for the Sociology of Education*, Collier MacMillan, London.